

Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur

DOI: 10.2436/20.3007.01.72

Antoni Tort i Bardolet^a

Núria Simó i Gil^b

^a Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Departament de Pedagogia, GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC) antoni.tort@uvic.cat

^b Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Departament de Pedagogia, GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVic-UCC) nuria.simo@uvic.cat

Resum

El text que ve a continuació presenta dues parts diferenciades però complementàries. En la primera part del document es plantegen alguns elements de reflexió sobre la importància d'enfortir els vincles entre els centres educatius i el territori i de la necessitat de disposar de polítiques educatives que regulin en la mesura que sigui possible i de manera contextualitzada cada situació, normes i criteris, així com el paper dels diferents agents educatius. En la segona part s'ofereix una síntesi dels aspectes més rellevants extrets de les recerques del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic) quant al rol dels centres, dels municipis i del territori en la gestió i la millora de la capacitat de cada agent i del conjunt del sistema educatiu a l'hora de respondre al repte de l'equitat i del respecte a la diversitat.

Paraules clau

Equitat, centre educatiu, territori, recerca educativa, polítiques educatives.

La redefinició dels centres educatius en relació amb el seu entorn

Plans educatius d'entorn, projectes educatius de ciutat, ciutats educadores, zonificacions diverses (zones prioritàries, zones educatives rurals, etc.), actuacions municipals (oficines d'escolarització, etc.) i xarxes de tot tipus. En els darrers temps, han aparegut formulacions noves i agents educatius nous; el lloc físic i el lloc simbòlic dels centres educatius han anat evolucionant i hem vist créixer modalitats i estratègies de relació de l'escola amb el seu entorn, amb el territori; nous vincles en el marc d'un sistema formatiu integrat més ampli. Un procés gens senzill que obliga a replantejar el paper de la institució escolar. Hi ha necessitats formatives noves de la societat del coneixement, necessitats socials i comunitàries velles i noves relacionades amb les desigualtats, i reptes que tenen a veure amb els nous paisatges ètnics, tècnics, financers, mediàtics i d'idees que delimiten el nostre món (Appadurai, 1996). La generalització de l'ensenyament ha enderrocat definitivament els murs del santuari i ha deixat entrar els «desordres socials» en el si de l'escola. El santuari somniat d'una escola salvaguardada dels avatars de la intempèrie, per molt desitjat que sigui per a alguns, no és possible (Dubet, 2013). Necessitem, doncs, un sistema formatiu format per diverses complicitats educatives que va més enllà de la institució escolar. Els nous fenòmens obliguen a repensar la coordinació estable dels centres educatius amb altres

instàncies en el marc concret d'un territori. No tant per modificar l'objectiu central de l'escola o l'institut, que és el d'assolir els nivells màxims d'aprenentatge per part del màxim nombre d'alumnes sinó, justament, per ajudar a aconseguir-lo. Però davant dels fenòmens socials contemporanis i, com s'ha assenyalat en diverses ocasions, l'escola sola no pot respondre als reptes socials perquè, si no es produeixen certes condicions d'igualtat i de justícia social, l'escola no pot complir la seva missió específica. Però sense l'escola tampoc es pot avançar, perquè hi ha contribucions que només pot fer l'escola per construir una societat més justa i democràtica, que tenen a veure amb el desenvolupament compartit de coneixements i d'actituds bàsiques.

I, en aquest sentit, l'atenció a la diversitat i a la interculturalitat ha representat a Catalunya, com cap altre fenomen actual, el conjunt de reptes que l'educació té plantejats, i ha constituït realment una gran prioritat en el replantejament de l'escola contemporània que, malgrat tot, continua ocupant un lloc estratègic i fonamental en la vida quotidiana dels infants i de les seves famílies. Més que mai, amb tots els processos que hem acabat d'esmentar, l'escola esdevé una institució de vital importància per combatre la desigualtat i l'exclusió social. Però si durant dècades l'homogeneïtzació ha estat un element definidor de l'educació escolar, ara es demana que des de les institucions educatives es valorin les diferents experiències i percepcions de l'alumnat, que arriba amb tot un bagatge biogràfic ric i plural, per tal que puguin ser incloses dins la vida escolar i no fora d'aquesta. Cal reformular, efectivament, el principi d'igualtat d'oportunitats, entenent-lo no com les mateixes condicions per a tots els infants, sinó com la provisió de les condicions diferencials que reclama cada alumne segons les seves característiques personals i sociofamiliars. El dret a l'educació necessita les «quatre A» descrites per Katarina Tomasevski: disponibilitat d'oferta —*availability*—, accessibilitat per a tothom —*accessibility*—, una qualitat acceptable —*acceptability*— i adaptació a les necessitats dels individus —*adaptability*— (Tomasevski, 2004).

Així doncs, la inclusió educativa és complexa i no pot limitar-se a tenir en compte l'acollida que pot fer una institució específica. Això també val per a altres entitats educatives: ja es tracti de l'ensenyament bàsic a les escoles, d'un centre cultural o d'una escola d'adults. Els vincles amb els recursos de la ciutat i amb altres centres educatius són essencials. Així mateix, és bàsic potenciar espais de trobada formals i informals entre persones. També en els espais i els temps del lleure, com un àmbit diferent, menys dirigit, vital, per tant, per establir-hi lligams. Més obert i més atzarós, també, perquè no depèn de la prescripció, l'obligatorietat ni la institucionalització. En conseqüència, les polítiques educatives han d'afrontar estratègies i enfocaments diferents en què es tinguin en compte tots els agents (Taula 1):

TAULA 1

Enfocaments de les polítiques educatives

	Polítiques educatives tradicionals	Polítiques educatives des de la perspectiva de ciutat
Focus d'atenció	Individual	Context/comunitari

Finalitat	Assistencialista/ compensatòria	Transformadora/educativa Inclusió / cohesió social
Posició davant del problema	Reactiva/visió	Estratègica/visions
Forma d'intervenció	Sectorial	Transversal/global <i>Governance</i> / govern en xarxa
Subjecte de les polítiques	Monocèntric (escola)	Policèntric (escola, família, comunitat, economia, etc.)

FONT: Collet, 2007.

De fet, la finalitat de l'educació, en un sentit ampli, és incorporar el subjecte de l'educació en una diversitat de xarxes socials que li permetin desenvolupar la sociabilitat i la circulació social. Les xarxes associatives poden ser un element d'impuls per assolir objectius individuals i col·lectius en els camps acadèmic, laboral i social. Estudis recents ens indiquen com la construcció de trajectòries d'èxit té a veure també amb el capital social acumulat gràcies a la participació en xarxes associatives que, des d'un cert punt de vista, neutralitzen les discriminacions diverses com el fet d'escolaritzar-se en entorns estigmatitzats i incentiven el progrés acadèmic. Podem parlar de la pròpia família i d'entitats de l'entorn. Però no sempre estem parlant d'associacions formals. L'ajuda, a vegades, arriba del grup d'iguals; d'alguna persona del veïnat, etc. (Pàmies *et al.*, 2013; Sancho *et al.*, 2012).

Tornant al sistema educatiu formal, la intensitat dels fluxos migratoris en els darrers anys i la necessitat d'atendre correctament el dret a l'educació per a tots els infants que viuen a Catalunya han fet que es replantegin dispositius, mecanismes, disposicions i procediments. L'anomenada *generalització de la diversitat* ha implicat la posada en marxa de mesures i propostes com les reserves de places per a l'alumnat amb necessitats específiques, la reducció de ràtios d'alumnes per aula en determinats centres durant el període de preinscripció, la planificació del repartiment de la matrícula viva, la implementació de dispositius d'acollida, etc. (Alegre i Collet, 2007). En alguns municipis o algunes comarques l'impacte ha estat considerable. A tall d'exemple, una ciutat com Vic, seu de la universitat d'on procedim, ha passat d'un 1,18% de població estrangera el 1991, a un 23,70% l'any 2014. Els canvis són, forçosament, molt intensos i, molts d'aquests afecten qüestions clau de la configuració tradicional dels centres. De fet, el que ha fet la immigració és accentuar uns processos de caràcter global que es produïrien tard o d'hora amb més o menys força. La mobilitat social esdevé un factor nou que obliga a buscar estratègies per encaixar aquest fenomen sense renunciar a construir projectes educatius i buscant fórmules de lligam dins i fora de les aules, amb tots els agents d'aquella comunitat. L'escola es troba en una situació de dependència dels canvis que es produeixen en la configuració urbanística de la ciutat. Cal assegurar transport, menjador i serveis d'activitats extraescolars. Moltes vegades es tracten com a aspectes secundaris, temes menors,

fàcils de privatitzar, de situar als marges del que és l'escola. És un perill i un error que desprotegeix l'escola, complica la vida a les famílies i perjudica qualsevol proposta de reordenació de l'escolaritat. Davant l'estil de vida actual convindria que aquests aspectes fossin situats a primera fila, tot i que no s'ha de valorar només la proximitat del centre al lloc de residència, sinó també el tracte i l'acollida que es rep per part de les famílies. L'escola comunitat per damunt de l'escola barri (Subirats, 2001). En aquest sentit, l'actitud positiva dels equips directius, claustres, consells escolars i associacions de mares i pares és clau també per a la millora pedagògica de les escoles que s'han hagut d'adaptar a les noves circumstàncies.

Però no es tracta només d'acollir els infants que arriben amb les seves famílies procedents d'altres països i d'entorns culturals com si fos una tasca assistencial inevitable. El plantejament ha de fonamentar-se, com ja hem dit, en el fet de com atènyer l'èxit escolar, en la mesura que sigui possible, i en funció de les característiques de tots i cadascun dels infants. Les mesures d'acollida, les estratègies compensatòries i les innovacions de caràcter didàctic són mitjans per arribar a aquest horitzó de reeixir en els estudis. L'assoliment d'una atenció veritable a la diversitat depèn de la capacitat del centre educatiu per garantir un entorn d'aprenentatge prou estructurat i a la vegada prou flexible gràcies al qual cada infant trobi la possibilitat d'avançar segons la seva situació. L'objectiu central de tot el sistema educatiu és com se surt després de cursar, almenys, els estudis obligatoris, i no només com s'hi entra. En aquest sentit, cal no oblidar que la igualtat d'oportunitats s'aplica en l'accés, en la vida a l'escola, en les adquisicions que l'alumnat incorpora i com aquests resultats li permeten millorar en l'entorn social. No és només una qüestió d'organitzar la rebuda sinó de garantir aquests quatre àmbits de la igualtat d'oportunitats. (Demeuse i Baye, 2005).

Èxit escolar i diversitat: entre el sistema, els centres i les trajectòries

Òbviament, hi ha moltes variables que determinen l'èxit escolar. En els darrers anys hem vist com hi ha una gran diversitat de situacions, de trajectòries i d'itineraris que fan difícil d'establir o de descobrir un potencial secret únic i específic per a l'assoliment escolar. Tanmateix, alguns alumnes que han obtingut resultats acadèmics bons i que han accedit a titulacions universitàries o superiors assenyalen que han hagut de «lluitar el doble». I no sempre la voluntat, o si es vol, l'ambició, està sistemàticament empenya per la família. Pot ser el mateix jove que pot estar en l'origen d'aquesta obstinació a conèixer l'èxit i a concebre el projecte que vol tirar endavant. És la voluntat de ser (dimensió personal): tots els recorreguts d'alumnat immigrant d'èxit estan orientats per la seva capacitat d'acció, de trobar-hi sentit, de confiar en ells mateixos, d'esforçar-se, de superar-se, d'ajudar els altres i/o millorar personalment i professionalment. (Sancho *et al.*, 2012). No es poden separar els processos d'aprenentatge, d'adquisició de noves competències o els processos d'incorporació a una nova societat sense entendre'ls des de les identitats dels qui ho viuen. L'aprenentatge, com ha escrit Ignasi Vila, «és la construcció progressiva de sistemes de significats compartits a propòsit de les tasques que organitzen l'activitat conjunta de les persones participants» (Vila, 2006). Cal considerar, efectivament, el saber com una relació, un producte i un resultat, una relació del subjecte que coneix amb el seu món, com a resultat d'aquesta interacció.

En aquests plantejaments normalitzadors, hi té un paper central la influència del professorat. Moltes recerques assenyalen el fet que les expectatives inadequades o errònies del professorat poden portar els estudiants, fills de famílies immigrades, a assolir nivells d'acord amb aquestes profecies desfavoridores. La relació amb el saber és una relació amb si mateix, amb el món (els coneixements) i amb els altres. Implica una forma d'activitat i una relació amb el llenguatge i amb el temps. Aquest procés no és purament cognitiu ni didàctic. Es tracta de portar la persona a inscriure's en un cert tipus de relació amb el món, amb si mateix i amb els altres, que proporcioni guanys, però que sempre implica una renúncia, provisional o profunda, d'altres maneres de relacionar-se amb el món, amb si mateix i amb els altres. En aquest sentit, la qüestió del saber és sempre una qüestió d'identitat i, per tant, es tracta de comprendre la trajectòria escolar com una situació que té lloc dins d'una història i considerar que tot individu és un subjecte. No es pot analitzar tot des d'una teoria del dèficit sociocultural que practica una lectura negativa de la realitat social, ja que la interpreta només en termes de faltes i mancances. De fet, i pel que fa a la disposició a aprendre, «els resultats indiquen que els estudiants d'origen immigrant manifesten disposicions cap a l'educació similars o més positives que les dels seus iguals autòctons» (OCDE, 2006). Cal tenir-ho en compte. La insistència en els dèficits o les mancances sovint esdevé un apriorisme inoperant i injust.

Resistents, intèrprets, malabaristes, mestissos, etc. Així definien les autores d'un estudi els fills de famílies immigrades dels anys setanta i vuitanta del segle passat. (Torrabadella i Tejero, 2005). Expressen maneres diferents d'afrontar la relació entre la societat de procedència i la societat d'acollida. Uns processos oberts i variables, que no són estables. En aquest sentit cal estar atents a les transicions i els trànsits. Els trànsits entre cultures i les configuracions de la identitat i les tensions, les transferències i les localitzacions relacionades amb aquests trànsits. Les transicions entre els nivells del sistema educatiu, entre el sistema educatiu i el món del treball. Per tot el que acabem de dir fins ara, «els processos de socialització no són llargs camins solitaris lineals. Involucren diferents esferes de la vida en interacció, transicions biogràfiques, esdeveniments i bifurcacions i, també, el compromís i la influència de l'entorn» (Bidart, 2012).

La necessitat de polítiques reguladores en el territori

Per tal que els centres educatius puguin desenvolupar la seva tasca amb garanties i puguin acompanyar aquestes trajectòries per assolir els objectius personals i acadèmics de tot l'alumnat, necessiten disposar d'una solidesa institucional que no redueixi les seves expectatives pedagògiques a la mera custòdia dels infants amb dificultats i singularitats diverses. Una solidesa pedagògica que converteixi el centre en un espai per a la millora professional dels docents davant dels nous reptes en compte de convertir-se en un terreny de resignació i d'atrinxerament davant els canvis socials (Collet i Tort, 2011). És ací on cal també tenir en compte les condicions socials concretes de cada centre. I tenir present que el funcionament d'un centre depèn, en major o menor mesura, d'allò que fan els centres veïns. Una interdependència que pot ser generada per fenòmens de competició o de cooperació entre les escoles. Un salt qualitatiu ha de ser posar en marxa de projectes pedagògics i didàctics comuns i compartits entre diferents escoles; no ocasionalment sinó de manera continuada i

estructural a partir dels projectes educatius de cada centre. Es tracta de conciliar el manteniment d'uns trets d'identitat i, a la vegada, treballar en xarxa. És possible anar més enllà en la col·laboració entre centres. No es tracta de diluir els projectes singulars, sinó de reforçar el caràcter de servei públic del conjunt de les escoles de la ciutat, públiques i concertades en el marc del que s'ha denominat *servei públic d'educació*.

L'èxit o el fracàs de la política educativa local té a veure amb la dotació de recursos econòmics, i amb la mobilització d'altres paràmetres per determinar la implicació de l'escola en la doble funció de la promoció social i de la integració. Alguns d'aquests són: el grau de cohesió social de la població, les estratègies de les famílies i els alumnes per triar escola i sentir-la com a pròpia, la coherència dels projectes que l'escola tira endavant i la implicació professional i local dels agents educatius. I és en aquesta línia que cal recordar que una escola es pot considerar com una escola gueto, no pas per la seva composició sinó perquè hi ha abandonament institucional, econòmic i professional, desconfiança en la capacitat integradora de l'escola per part de professorat i famílies, i aïllament sociocultural, ètnic o racial (Carrasco, 2008). I també en aquesta línia, la supressió d'escoles gueto vol dir, en conseqüència, la supressió de les «escoles fortaleza» que poden seguir evitant, amb diners públics, potencials «encontres no desitjats».

La sensibilitat respecte del context és fonamental. Creure que qualsevol escola pot tenir els mateixos èxits que una altra és un error. I sol provocar desil·lusions quan el projecte no funciona com ho va fer en un altre context. De la mateixa manera, no es tracta tant de creure il·lusòriament en una extensió fàcil de determinades experiències pedagògiques que sempre responen a contextos molt específics. L'experiència de moltes reformes educatives, ací i arreu, ens mostra com són d'escassos els processos en què unes quantes «escoles far» es converteixen en models per transformar sistemes escolars sencers (Tyack i Cuban, 2000). En qualsevol cas, aquells centres que treballen d'una manera normalitzadora, amb un projecte, en forta relació amb les famílies i la comunitat tenen la capacitat de sobreposar-se a l'efecte composició (tipus d'alumnat) i de construir escoles multiculturals que assoleixen els objectius acadèmics establerts. Algunes experiències de relació amb les famílies van en aquesta direcció. Quan parlem dels resultats acadèmics, s'ha pogut comprovar com diverses escoles del país han aconseguit subvertir composicions socials desfavorables gràcies a plantejaments normalitzadors que, defugint posicions conformistes o resignades, advoquen per una excel·lència escolar, mitjançant projectes pedagògics i didàctics forts. En canvi, per a les escoles que treballen des de models estrictament formals i burocràtics, aquesta capacitat és més baixa o nul·la.

Es tracta de fomentar un paper actiu en el desenvolupament d'iniciatives de col·laboració amb els diversos agents socials de la ciutat establint marcs de participació coordinada entre aquests i les diverses associacions presents en un territori, municipi o barri. Així doncs, xarxes informals, associacions, projectes, centres de normalització lingüístics que actuen com a focus culturals de primer ordre esdevenen una constel·lació per empènyer cap a un procés de creixement individual i col·lectiu. Això implica anar més enllà de l'escola, però amb l'escola. Més enllà del municipi i l'ajuntament, però amb els municipis i els ajuntaments. Més enllà de l'àmbit educatiu, treballant en xarxa amb altres àmbits d'atenció a les persones. Més enllà de

l'escolaritat obligatòria, pensant en clau de l'aprenentatge al llarg de la vida, però des dels inicis de l'escolaritat (Soler, 2012). Tanmateix encara hi ha dificultats perquè la coordinació està més vinculada a la derivació d'actuacions al servei que li toca, i a la coordinació d'activitats puntuals, que a un treball en xarxa consistent. Les institucions estan sovint mediatitzades pel fet que tenen dependències orgàniques, jurídiques i laborals diferenciades. Convindria establir pactes en l'àmbit polític per garantir projectes estables a mitjà termini que no depenguin excessivament d'aquestes diferents circumstàncies laborals o organitzatives ni de conteses electorals o de conjuntures polítiques.

El context actual de crisi econòmica i la disminució evident i/o manca de recursos econòmics obliguen a buscar altres fórmules entre les quals convé explorar el potencial del voluntariat. Aquesta via, a més d'aportar recursos humans, ofereix el valor afegit en aspectes importants com ara les relacions intergeneracionals, la col·laboració de persones expertes (per exemple, mestres o professionals jubilats), l'aprenentatge servei, etc. (Soler, 2012). Però posar en relleu el valor de la solidaritat no pot servir per oferir un pretext d'escapada als poders públics ni per veure l'associacionisme des d'una visió acrítica i angelical (Escudero, 2006). En una època de forta individualització i dessocialització cal remarcar la importància dels béns col·lectius, del bé comú.

En segon lloc, l'OCDE, que insisteix en tots els aspectes anteriors en el seu informe, hi afegeix que, si bé per a l'èxit acadèmic de l'alumnat d'origen immigrant molts aspectes relacionats amb les condicions socials són importants, els factors clau del desavantatge tenen relació amb la política educativa. L'informe examina les formes a través de les quals les polítiques, i la seva influència en aquests factors afavoreixen la creació de millors oportunitats per a l'alumnat d'origen immigrant en dos nivells: el de les «polítiques dels sistemes educatius» que inclouen mesures per disgregar les escoles i redistribuir els recursos econòmics i humans i que tenen impacte en tot l'alumnat matriculat, i redueixen les diferències d'èxit; i el de les «polítiques escolars» que prioritzen la creació d'entorns escolars i de relacions escola família més sensibles a les necessitats de l'alumnat immigrant des de les seves perspectives.

És per aquest ordre de motius que cal posar d'acord els agents que regulen l'educació al territori. Alguns processos endegats en diverses poblacions catalanes plantegen, amb totes les virtuts i els defectes, la realitat d'una regulació de l'escolarització difícil i canviant. Una regulació entesa, segons Maroy, «com un procés múltiple no només per les seves fonts, els seus mecanismes i els seus objectius, sinó també per la pluralitat dels actors que la construeixen. Sempre és una multiregulació que produeix ordre i ajust i, alhora, desordre i contradiccions». Es proposa la necessitat de definir políticament quin paper han de tenir les autoritats locals i territorials en la regulació de la zonificació, en l'establiment de quotes. I, lògicament, quin és el grau de coordinació entre els diferents agents reguladors competents en un territori concret. Tornant a Maroy, és «essencial actuar políticament en el que s'ha denominat *coordinació dels coordinadors* que permeti actuar a escala interorganitzacional i interinstitucional, per tal d'actuar contra els efectes segregatius i desiguals que produeix ben sovint la competició entre centres» (Maroy, 2006).

Què hem après? Breus lliçons d'algunes recerques dutes a terme

Com a darrer apartat d'aquest document voldríem sintetitzar breument alguns dels elements que ens semblen més significatius de tres de les recerques dutes a terme en el context de la comarca d'Osona per part del GREUV i que tenen a veure amb els processos de regulació en el conjunt de diferents municipis osonencs i amb la implementació de dispositius i d'estratègies diverses per afrontar el fenomen de la diversitat en els centres educatius en els darrers anys (Simó, 2011; Simó i Telford, 2012).

Recerca número 1. Anàlisi d'una proposta de política educativa per respondre al repte de l'educació en l'àmbit municipal. 1998-2002:

A la primavera del 1997, i a instàncies de les autoritats municipals, es decreta una modificació del mapa escolar de Vic, amb la fusió de quatre de les escoles públiques en dues, i es compromet que totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades participin en un procés de distribució d'alumnat. Una modificació sobtada del mapa escolar i un acord de repartiment dels infants en edat escolar que es decideix tirar endavant com a resposta a les transformacions que les escoles i el conjunt del municipi viuen davant el flux migratori continuat i intens procedent, fonamentalment, del Magrib. Un procés discutible i discutit perquè posa en el punt de mira el dret dels pares a elegir el centre, el dret a l'educació de tots els infants i remou les aigües del que s'entén per escola pública i escola concertada. Tota un sèrie d'elements que són a l'agenda política i social del país, però que la fusió de Vic instal·la obertament al centre de la societat.

Aspectes que cal destacar:

- L'aplicació de mesures reguladores és sempre problemàtica i genera tensions. Cal tenir ho present i negociar en conseqüència.
- D'altra banda, les polítiques locals de distribució per garantir la composició social heterogènia de l'alumnat no són independents de les polítiques socials d'habitatge ni de la configuració urbanística del municipi.
- La distribució d'alumnat d'origen immigrant en totes les escoles de Vic es va plantejar i es va percebre majoritàriament com un repte que la ciutat va haver d'encarar globalment i no cada escola de manera aïllada.
- Les polítiques de distribució de l'alumnat tenen límits, que són els que marca l'elecció de centres per part de les famílies. Però també posen en evidència que aquesta elecció no és només una qüestió particular de les famílies.
- Les polítiques reguladores locals promouen la competició entre escoles si no hi ha una presa de decisions col·laborativa entre tots els centres d'un determinat territori.
- El paper de la comissió d'escolarització, com en altres municipis, va esdevenir central per equilibrar la composició social de la població escolar.
- Tot el procés es va posar en marxa com a resposta als fluxos migratoris, però les diferències de composició social entre centres educatius ja eren molt marcades abans de l'arribada de famílies extracomunitàries.

- Per bé i per mal, va tenir una forta repercussió mediàtica, més que en altres municipis amb processos semblants. S'associà generalment a una bona pràctica, però el treball conjunt fonamental de molts agents implicats educatius i sociocomunitaris va ser poc visible en els mitjans de comunicació

Recerca número 2. Propostes i estratègies de treball comunitari al Barri Sud, al centre de Vic i a Balenyà. 2006-2008:

Al llarg del cursos 2006-2007 i 2007-2008, la recerca estudia el treball comunitari que desenvolupen tres escoles de la comarca d'Osona dinamitzant la comunitat educativa. L'estudi volia conèixer les estratègies socials i pedagògiques que es porten a terme, conjuntament amb altres entitats i serveis, per aconseguir uns bons resultats acadèmics dels infants, construir un clima positiu i acollidor i fer créixer el teixit associatiu i l'intercanvi intercultural entre les famílies que conviuen al barri o al poble. L'estudi també volia precisar el context de l'actuació política municipal, des del punt de vista educatiu i social, i reflexionar sobre el paper dels centres educatius en la dinamització de l'entorn i, també, sobre els límits d'aquesta tasca.

Aspectes que cal destacar:

El reforçament de les relacions entre les famílies i el centre són fonamentals per garantir l'acollida de tots els infants al voltant de diferents eixos:

- Treball docent des de dins de l'escola per fer que les famílies se sentin que formen part de l'escola.
- Suports per a l'acollida a la ciutat per resoldre els dubtes i les qüestions de les famílies novingudes en relació amb l'educació, la salut, la feina, la formació i l'habitatge.
- Recursos extraescolars adreçat als infants i a les seves famílies per oferir-los oportunitats educatives que no poden pagar i concentrar els esforços a garantir oportunitats educatives fora de l'escola a tots els col·lectius (Plans educatius d'entorn) per no accentuar les desigualtats educatives.
- Programes d'aprenentatge de català fora de l'escola i, concretament, a l'estiu.

Recerca número 3. Avaluació dels Espais de Benvinguda Educativa a Vic i a Reus. 2008-2010:

El curs 2008-09 es posaven en marxa els Espais de Benvinguda Educativa a Vic i a Reus, una experiència pilot que el Departament d'Ensenyament havia proposat davant de l'arribada d'alumnat, fills de famílies immigrades, al llarg de tot el curs. La polèmica va acompanyar aquesta proposta al llarg de la primavera i l'estiu del 2008. El GREUV (UVic) i el grup EMIGRA (UAB) es varen comprometre a avaluar aquest dispositiu d'acollida com una oportunitat per aportar-hi elements de reflexió, i per analitzar els límits del recurs, en relació amb les funcions que se li havien encarregat sobre les polítiques públiques vigents, la seva connexió amb la resta d'entitats i serveis de la ciutat i respecte del treball socioeducatiu amb menors i llurs famílies.

Aspectes que cal destacar:

La recerca va fer evident la necessitat d'organitzar els processos d'acollida de l'escola des d'una perspectiva global que permeti oferir un ampli treball relacionat amb les possibilitats d'aprenentatge diferents de tot l'alumnat. En conseqüència:

- Organitzar les aules d'acollida com a espais més oberts a tot l'alumnat.
- Reconèixer el paper fonamental dels companys en la comunicació pel desenvolupament de les habilitats del llenguatge de l'alumnat nouvingut.
- Promoure la formació docent en l'anàlisi d'experiències en les quals es puguin avaluar les possibilitats d'aprenentatge de tot l'alumnat i les propostes organitzatives que el centre desenvolupa.

La recerca va establir tres models d'organització de l'acollida als centres:

Basat en la formalització, en què l'acollida s'entén com un tràmit en el qual cal complir tots els protocols d'acollida exigits per l'Administració, però es parteix del fet que l'alumnat nouvingut dificulta el ritme d'aprenentatge de la resta de l'alumnat i que el millor és que utilitzi durant el màxim de temps possible els recursos paral·lels adaptats les seves necessitats educatives.

- Basat en l'especificitat: es concep l'alumnat nouvingut des de la perspectiva del dèficit amb una finalitat compensadora de l'aprenentatge, per la qual cosa els recursos especialitzats paral·lels es valoren com a necessaris per aconseguir compensar els dèficits d'aprenentatge amb els quals arriben.
- Basat en la normalització activa: en què l'alumnat nouvingut planteja necessitats educatives i també aporta aprenentatges que són rellevants per a la resta de l'alumnat del centre, per la qual cosa es considera que els recursos especialitzats només s'han de reforçar de manera puntual per a les mínimes necessitats d'aprenentatge específiques.

Els centres que es plantegen l'acollida des d'un model basat en la «normalització activa» orienten l'acollida implicant tot l'alumnat i no sols l'alumnat nouvingut i els tutors de les aules. Suposa un procés de responsabilitat compartida, mitjançant formes de treball cooperatiu amb tot l'alumnat.

El aprenentatges que hem fet amb les tres recerques ens permeten concloure que les actuacions educatives en l'acollida de l'alumnat nouvingut tenen una dimensió complexa en diferents plans educatius.

En relació amb la política educativa:

- No es pot desvincular de la política d'habitatge, urbanística.
- Les mesures de regulació creen un marc d'implicació de tots els agents educatius, no necessàriament de cooperació entre totes les escoles.
- Les mesures de distribució d'alumnat ofereixen la possibilitat d'escoles més variades en composició social, però no n'hi ha prou.
- No cal centrar els recursos de suport a l'acollida en l'adquisició de la llengua dels infants que arriben, perquè l'escola assumeix plenament aquesta responsabilitat (aules d'acollida i aules ordinàries).

- Calen recursos humans: de suport als centres pel treball amb famílies en situacions de dificultat, de suport a les famílies en l'acompanyament i l'assessorament dels recursos de la ciutat.

En relació amb el treball en l'acollida:

- Transcendeix el moment inicial de l'arribada al municipi.
- Les actituds i el tracte personalitzat són fonamentals.
- Calen accions d'implicació de tota la població.

En relació amb el treball educatiu amb infants i famílies:

- Necessitat de treballar per la igualtat d'oportunitats en el lleure i en les activitats fora de l'escola a través de la coordinació dels agents del territori (esport, música, reforç escolar, per mitjà dels Plans educatius d'entorn).
- Necessitat de disposar de recursos que estableixin ponts entre la comunitat educativa i l'entorn (participació en activitats culturals i en drets i deures de la ciutat) des de l'escola.

En relació amb el treball des de les escoles:

- L'organització de l'acollida als centres dins de projectes educatius compartits on l'actitud impregna tota l'actuació del centre més enllà dels documents i els recursos establerts del centre.
- Anàlisi del model d'acollida que l'escola es planteja per a tots els infants de l'escola més enllà de la població immigrada.

Conclusió

Tal com s'ha desenvolupat en el transcurs de l'article, les pràctiques socials i educatives envers l'acollida orientades a la igualtat d'oportunitats més enllà de la rebuda a les escoles i als municipis necessiten recursos, polítiques i procediments. No és només una qüestió d'organitzar la rebuda, sinó de garantir els quatre àmbits de la igualtat d'oportunitats que Demeuse i Baye (2005) citen: en l'accés, en la vida a l'escola, en les adquisicions que l'alumnat incorpora i en com aquests resultats li permeten millorar en l'entorn social. I, finalment, cal remarcar la necessitat de compartir actituds i maneres de fer clarament compromeses envers el reconeixement de totes les persones com a participants de l'espai públic. És en aquest sentit que el conjunt dels agents implicats en aquests reptes tan rellevants hem de poder recollir, valorar i difondre, en la mesura que sigui possible, aquelles experiències que configuren un patrimoni pedagògic important pel que fa a la construcció d'un sistema educatiu equitatiu i respectuós envers les diversitats de tot ordre. No tant per reproduir mimèticament fórmules o procediments sinó per implementar maneres de treballar contextualitzades i compartides a cadascun dels centres educatius i dels territoris que malden per millorar l'educació en un lloc determinat. Els breus apunts presentats sobre les recerques que hem dut a terme no pretenen oferir models acabats, sinó que del que es tracta és de disposar de pistes, amb llums i ombres, per seguir avançant.

Bibliografia

- Alegre, M. A. i Collet, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bidart, C. (2012). Growing up with Others: Socialization Processes, Life Transitions and Social Networks. Dins *Transicions a la vida adulta en les societats del coneixement: presents i futurs dels joves amb baix nivell educatiu*. Palma: UIB.
- Carbonell, J., Simó, N. i Tort, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: EUMO.
- (2003). Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales. Le cas de Vic (Catalogne, Espagne). *Revue Française de Pédagogie*, 144.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, 190, 31-41.
- Collet, J. (2009) *El treball en xarxa: una proposta conceptual*. Recuperat de http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf.
- Collet, J. i Tort, A. (2011). *Escoles, famílies i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Demeuse, M. i Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité?. Dins M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise i A. Matoul (ed.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Brussel·les: De Boeck, Collection « Economie, Société, Région ».
- Dubet, F. (2013). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- GREUV (2006). *Anàlisi i dinamització de les actuacions d'atenció a la diversitat en sis centres de primària i secundària d'Osona*. Document multicopiat.
- Maroy, Ch. (2006). *Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats*. Ponència al Simposi sobre desigualtats a l'educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 12-13 de desembre de 2006.
- OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París.
- (2010). Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique. Paris: OCDE. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- Pàmies, J. et al. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, 191-207.

- Sancho Gil, J. M. et al. (2012). *Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/32672>.
- Simó, N. (2011). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: Reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Simó, N. i Telford, J. (2012) Vic: The Challenges Facing Schools in a Small, Newly Diverse, Catalan City. *Improving Schools*, 15, 3, 211-227.
- Simó, N. i Tort, A. (2007). *Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos*. II Congrés Internacional d'Etnografia i Educació. Migracions i Ciutadanes.
- Simó, N., Tort, A. i Lago, J. R. (2009). *Escola i comunitat intercultural: estratègies de treball comunitari a Vic i a Hostalets de Balenyà*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/Ciutadania%20i%20immigracio/recerca_immigracio_2/200110versiodefinitiva.pdf.
- Soler, J. (2011). *Detecció i anàlisi de recursos i serveis d'acompanyament durant l'escolaritat obligatòria en petits municipis*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat de <http://www.diba.cat/documents/113226/7c0097a9-3e29-4a15-9f94-58a3a3624a14>.
- Subirats, J. (2001). Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria. Dins C. Gómez Granell i I. Vila (coord.), *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, J. i Albaigès, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció «Finestra Oberta».
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Torradadella, L. i Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Fundació Caixa de Sabadell.
- Tort, A. (2012). Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2 (1), 83-82.
- Tort, A. i Simó, N. (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa*, 2007-XXIII-159. Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 123-136.
- Tyack, D. i Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J. M. i Siqués, C. (2007). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació secundària obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.